

LAURENCE SCHMOLL

Professeur certifiée de français langue étrangère
Université de Strasbourg
Équipe LiLPa Linguistique, Langues, Parole
(EA 1339)
<lschmoll@unistra.fr>

Usages éducatifs des jeux en ligne

L'exemple de l'apprentissage des langues

L'éducation fait appel depuis longtemps aux jeux vidéo (on pense notamment aux logiciels de la série *ADI* édités par Coktel Vision dans les années 90). L'enseignement des langues ne fait pas exception. *Montevideo* (1983) développé par la Brigham Young University, Utah, peut être considéré comme le premier jeu vidéo dans le domaine de l'apprentissage des langues. Il s'agissait d'un jeu interactif sur vidéodisque proposant une narration arborescente. Les étudiants en espagnol de la Brigham Young University visitaient, à travers ce jeu, un village mexicain. Chaque rencontre avec un personnage leur permettait de tenir une petite conversation en espagnol en les obligeant à choisir entre quatre réponses possibles, le choix de la réponse entraînant une conséquence pour la suite de l'histoire. En cela, il pouvait également être considéré comme une sorte de jeu d'aventures. Plusieurs applications prenant modèle sur *Montevideo* ont été par la suite développées pour l'apprentissage de différentes langues. Pour le Français Langue Étrangère, le logiciel le plus connu, *A la rencontre de Philippe*,

édité par Clé International en 1993, place l'apprenant en situation d'immersion dans la ville de Paris: l'objectif est d'aider Philippe à résoudre ses problèmes.

Ces jeux, s'ils permettent effectivement une forme d'immersion et une interaction avec les personnages du jeu par l'intermédiaire de questions à choix multiples, ont l'inconvénient de ne pas permettre d'interactions réelles avec d'autres joueurs, alors qu'il s'agit d'une fonctionnalité précieuse pour l'enseignement des langues.

C'est avec l'extension de l'usage d'Internet, en particulier depuis l'avènement du web 2.0 (et l'utilisation de chats, blogs, forums et autres wikis), que les possibilités de mettre directement en contact les apprenants à travers un jeu vidéo se sont multipliées. Les jeux en réseau, encore appelés multi-joueurs, se jouant à plusieurs sur un même ordinateur ou une même console, ou sur différents ordinateurs reliés en réseau (local ou par Internet), ont inauguré à partir des années 1990 une nouvelle catégorie de jeux qui permettent l'interaction entre joueurs.

Les jeux en ligne se prêtent particulièrement à une utilisation comme outil d'apprentissage dans certaines disciplines qui demandent du temps et de la répétition au risque d'être fastidieuses. Ils permettent en effet des interactions avec d'autres, la simulation de situations concrètes, des actions situées en contexte, et une implication dans une vie communautaire incitant à demeurer durablement dans l'espace de jeu et à accepter d'y affronter les difficultés, même répétitives.

Dans le cadre de cet article, nous présenterons les plus significatifs des jeux en ligne utilisés pour l'apprentissage des langues, avec un accent sur le FLE qui est le domaine que nous pratiquons personnellement. Nous soulignerons que la plupart d'entre eux sont limités par leur usage parcimonieux des potentialités des technologies de réseau: faible recours à l'image et à la vidéo, peu ou pas d'interactions entre joueurs, objectifs d'apprentissage explicites annulant l'intérêt ludique recherché, approches pédagogiques fondées sur des exercices fermés, etc. Nous présenterons a contrario un concept

plus récent, celui des jeux vidéo en ligne massivement multi-joueurs pour l'apprentissage des langues, dont *Zon/New Chengo* (Michigan State University) et *Thélème* (Université de Strasbourg/CNRS/Almédia) sont les premiers exemples. Ces jeux recourent simultanément à l'ensemble des ressorts du jeu en ligne : interactivité, immersion, simulation et ludicité. Nous verrons cependant qu'au-delà de l'intérêt qu'ils présentent d'un point de vue didactique, ces jeux soulèvent des questions liées aux conflits de modèles qu'ils provoquent : modèles d'apprentissage, modèles de l'acteur-apprenant et de l'acteur-enseignant, modèles sociaux sous-jacents (systèmes de valeurs). Il y a donc un décalage entre l'intérêt théorique et le succès pratique que ces jeux rencontrent sur leur marché.

Les jeux en ligne pour l'apprentissage des langues

Le but de cet article n'est pas de proposer une typologie fixe des jeux en ligne pour l'apprentissage des langues mais plutôt de donner une idée de ce qui existe en fonction de l'utilisation didactique qui en est faite. À ce titre, nous nous servons de la distinction que Julian Alvarez (2007) introduit entre « serious game » et « jeu vidéo détourné », le premier étant élaboré par un concepteur dès le départ dans une perspective d'apprentissage tandis que pour le second, c'est l'utilisateur (l'enseignant ou l'apprenant lui-même) qui se donne un objectif d'apprentissage à atteindre à travers un jeu qui au départ n'a pas été conçu dans cette visée. Dans un cas comme dans l'autre, la conception ludique peut s'en trouver biaisée.

Les serious games en ligne

Il y a lieu de distinguer, au sein des *serious games* en ligne, d'une part, les jeux conçus sur la base d'un jeu préexistant strictement ludique (jeu sur plateau, jeu sur le langage...) mais que le concepteur de l'application

pédagogique a subvertis et développés sur Internet pour l'enseignement des langues, et d'autre part, les jeux à scénarios entièrement imaginés par leurs concepteurs dans le but de développer une ou des compétences en langue.

– *Les jeux originellement ludiques détournés dans un objectif d'apprentissage.* Les exemples sont nombreux, sur le web, de jeux de ce type. Ils sont en général particulièrement fermés, dans le sens où non seulement ils n'offrent aucune interaction possible avec d'autres internautes, mais, de surcroît, ne proposent que très peu d'interactivité avec l'application elle-même. Ces interfaces sont en général conçues sur le modèle « point-and-click », c'est-à-dire qu'il suffit au joueur de pointer sa souris et de cliquer sur des boutons ou des puces, ou encore de remplir une phrase ou un texte à trous, pour progresser dans le jeu. Il en est ainsi des jeux de l'oie, bingos, quizz, pendus, motus, jeux des différences, etc., dans lesquels il faut souvent d'abord valider une réponse pour pouvoir continuer. Le jeu de l'oie par exemple est beaucoup utilisé sur Internet. L'apprenant choisit le point grammatical ou lexical qu'il souhaite travailler : un plateau de jeu apparaît, ainsi qu'une question à choix multiples ou une phrase lacunaire. Si la réponse de l'apprenant est correcte, il est libre alors de lancer les dés en cliquant sur un bouton. L'oie avance automatiquement sur le plateau et une nouvelle question est posée. Ce système fermé et répétitif limite les objectifs de ces jeux en ligne, qui ne concernent que le lexique thématique (celui de la famille par exemple) et des points morphosyntaxiques comme le choix du déterminant correct avant un substantif ou la conjugaison de manière générale. Ils se rapprochent beaucoup, par conséquent, des exercices d'application classiques que l'on peut trouver sur Internet, qui permettent de s'entraîner en vocabulaire ou en grammaire mais pas d'employer la langue.

– *Les jeux à scénario conçus dans un objectif d'apprentissage.* Ces interfaces se présentent comme plus ouvertes que la catégorie précédemment citée car elles proposent une forme de scénario que l'apprenant doit suivre pour

résoudre un problème. C'est pourquoi, ces jeux prennent souvent la forme d'une enquête policière à l'image du site *PolarFLE*¹ conçu par Anne et Thierry Perrot, ou encore *Retrouvez le sourire*² réalisé à la demande du Ministère français des affaires étrangères par Anny King et Francis Debyser. L'intérêt de ces jeux se situe dans le fait que les concepteurs mettent en place un contexte, un meurtre irrésolu ou un vol par exemple, et l'apprenant doit passer par un certain nombre d'activités lexicales, grammaticales mais aussi touchant à la compréhension et/ou la production écrites et/ou orales pour trouver la solution. La langue est donc présentée et utilisée en situation et devient plus fonctionnelle puisqu'elle est le médium qui permet d'avancer et de réussir le jeu. Nous classerons également dans cette catégorie des sites comme *Françaventure*³, projet coordonné par Carmen Vera Pérez et soutenu par le Ministère espagnol de l'éducation, qui proposent de petits scénarios interactifs. Parler de jeu pour ce type d'application pose, à travers la définition de ce qu'est un jeu, tout le problème du ludo-éducatif : les scénarios ont un débouché prévisible, ce qui diminue leur intérêt du point de vue de quelqu'un qui les aborderait uniquement comme des jeux, mais si l'on convient que ce sont des apprenants, et non des joueurs, qui s'en servent, l'apprentissage recourant aux situations et aux activités proposées se présente tout de même comme plus plaisant qu'un cours traditionnel.

Les jeux vidéo détournés

Les pédagogues ont également détourné à des fins didactiques des jeux que leurs concepteurs ont développé au départ dans une finalité ludique à destination d'un grand public.

C'est ainsi qu'est apparue une utilisation didactique d'espaces en ligne tels que, pour ne citer que le plus connu, *Second Life*, édité par Linden Lab en 2003. On peut certes hésiter à qualifier *Second Life* de jeu vidéo, étant donné l'absence d'objectifs précis de jeu à l'intérieur de ce monde virtuel. Mais il se trouve qu'il est investi comme tel par nombre de ses partici-

pants, et que cet aspect ludique et les potentialités offertes par cette interface ont attiré les didacticiens qui s'en sont emparés dans un objectif pédagogique. L'enseignement des langues fait son apparition en 2007 dans *Second Life* avec l'école de langues *Avatar English* qui choisit une approche innovante en combinant *Second Life*, l'audio chat avec *Skype* et d'autres outils d'e-learning⁴. L'académie d'Amiens a présenté en 2008 son projet de village d'apprentissage des langues dans *Second Life* (Manes & Hazé 2009). Tous ces projets tablent sur l'immersion pour permettre des mises en situation, mais le cadre est en fait peu ludique: il reste celui, transposé du modèle physique, de bibliothèques, de salles de cours, etc. Ils sont présentés par conséquent comme «ludiques» dans une vision qui confond simulation et jeu. En réalité, l'utilisation didactique qui est faite de *Second Life* confirmerait que cette application n'est pas un jeu, mais une plateforme immersive à vocation sociale qui n'utilise aucun game-design.

Ce phénomène de détournement à des fins didactiques s'observe également à propos des jeux électroniques (en ligne ou non) et a donné lieu à une étude au niveau européen, intitulée *How are digital games used in schools?* (Wastiau *et al.* 2009), initiée par l'ISFE (Interactive Software Federation of Europe) et confiée à European Schoolnet (réseau de ministères de l'éducation des pays d'Europe chargé en particulier de la question des TICE/ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation). Cette étude présente des expérimentations produites dans des écoles de différents pays européens sur les usages possibles de jeux vidéo en classe tels que le très connu *Les Sims 2*, édité par Electronic Arts en 2004 ou *Farm Frenzy* produit par Big Fish en 2007 qui simule la gestion d'une ferme. L'étude révèle qu'en fonction du système éducatif, les façons d'appréhender les apports du jeu vidéo en classe sont différentes: il peut ainsi être conçu comme un simple moyen pour moderniser l'enseignement ou à un niveau plus individuel comme un outil de développement de la créativité, de

l'imagination, de l'indépendance, de l'esprit d'initiative, etc. Il peut être utilisé comme un soutien aux élèves en difficulté pour les réconcilier avec l'apprentissage en rendant les répétitions moins ennuyeuses et en présentant les erreurs de manière moins traumatisantes ou alors comme le support privilégié pour éduquer les futurs citoyens aux qualités et aux dangers des médias et des univers virtuels. Le constat est que les jeux vidéo permettent de développer plusieurs compétences telles que l'amélioration de la rétention des informations, l'autonomie dans l'apprentissage, une concentration accrue et le développement de compétences sociales, intellectuelles et spatiotemporelles spécifiques. Cependant, l'étude signale également que les enseignants ne sont pas certains de l'apport direct des jeux vidéo à la matière enseignée en tant que telle, ce qui peut paraître logique étant donné que ces derniers ne sont pas conçus au départ pour l'enseignement d'une discipline mais simplement comme des jeux.

Limites des jeux les plus répandus

Faible ludicité

La première question qui vient à l'esprit, déjà évoquée plus haut, est la suivante: est-ce que ce sont vraiment des jeux? Ainsi, une application comme *PolarFLE* ne s'annonce pas comme un jeu, le terme n'est jamais utilisé sur le site, mais le parcours et l'utilisation d'un scénario et de visuels est clairement celui que nous trouvons dans des jeux de type *Cluedo*, dans des jeux d'énigmes ou dans des chasses aux trésors. Il faudrait arrêter des critères qui nous rendraient reconnaissable une situation de jeu, par exemple en se référant à une théorie de la jouabilité telle que proposée par Sébastien Genvo⁵. Certains dispositifs ne sont pas des jeux, mais sont appropriés, voire subvertis par les acteurs pour en faire des terrains de jeu. Inversement, certains dispositifs annoncés par leurs éditeurs comme des jeux s'avèrent très peu «jouables». Il ne suffit pas d'un

scénario et d'images sympathiques pour en faire un jeu: si l'acteur se sent trop fortement incité dans ses choix, ou qu'il n'a aucune possibilité d'interaction avec d'autres joueurs, le dispositif ne présente pas de jouabilité réelle.

À cet égard, beaucoup de jeux éducatifs pour le FLE sont peu ludiques, notamment la première catégorie que nous avons présentée plus haut, qui consiste à détourner des jeux de l'oié et autres jeux fermés. Ils se réduisent en fait à des exercices d'application d'un point lexical ou grammatical. L'objectif pédagogique est beaucoup trop explicite pour que l'apprenant s'y trompe et ces types d'application n'ont de jeu que le nom que leur concepteur leur a donné. Seule l'attitude de l'utilisateur peut leur conférer une valeur ludique.

Le fait que le jeu soit posé comme «sérieux», notamment par la présence explicite d'un objectif d'apprentissage, introduit un paradoxe en raison du télescopage entre l'objectif utile et l'activité futile, a priori gratuite, effectuée pour elle-même, qui fait partie de la définition de ce qu'est un jeu (Caillois 1958).

Dans le même ordre d'idée, utiliser *Second Life* ne relève pas d'une démarche faisant intervenir le ludique. Les utilisations pédagogiques qui sont faites de cet espace ne proposent généralement aucun scénario de jeu. Le recours à un univers virtuel, la possibilité d'y incarner des avatars et de simuler certaines activités ne signifie pas automatiquement qu'il s'agisse d'un jeu. Il s'agit pour l'essentiel d'un dispositif de simulation.

Absence de contextualisation

Nous venons d'évoquer l'absence de scénario dans son lien à l'absence de ludicité. Les deux aspects ne se recouvrent pas exactement, car un scénario trop bien ficelé laisse peu de choix aux joueurs et rend l'issue du jeu prévisible, ce qui réduit également sa valeur ludique. Il faut cependant souligner que les jeux pour l'apprentissage des langues pèchent plus souvent par faiblesse que par excès en la matière, et

cette absence de scénario est une des autres limites que présentent ces jeux.

Si quelques rares sites ludiques ou jeux en ligne proposent un scénario, force est de constater que la plupart en revanche ne proposent comme éléments de scénario que des consignes ou des règles de jeu. Les jeux pour l'apprentissage des langues les plus répandus sur Internet font souvent partie de la première des catégories que nous avons présentée, à savoir des jeux simples, connus de tous, qui sont repris avec un objectif d'apprentissage. L'absence d'originalité donne l'impression que les concepteurs ne sont pas eux-mêmes des joueurs, et que leur inventivité et leur imagination s'appliquent plus facilement à la conception d'exercices qu'à la rédaction d'histoires qui font rêver.

L'objectif de ces jeux-exercices, nous l'avons souligné, est lexical ou grammatical: ils sont présentés en dehors de tout contexte. La langue y est traitée comme un matériau sur lequel on travaille, dont il faut explorer la mécanique, mais elle n'est pas pratiquée dans une situation de communication réelle avec d'autres, ou ne serait-ce que simulée avec des personnages animés par l'application. La langue n'est par ailleurs travaillée qu'en réception, et à l'écrit plutôt qu'à l'oral. L'apprenant a affaire à une langue dématérialisée, artificielle, qui n'offre pas toutes les potentialités, les nuances d'une langue en contexte.

Absence d'interactivité

Régis Debray (1991), évoquant les méthodes de transmission, distingue trois façons de retenir l'attention: une mauvaise, la mise en mots, une meilleure, la mise en scène, une excellente, la mise en interaction. Le discours ou l'exposition d'objets dans une vitrine font partie de la première catégorie et obligent le récepteur à rester passif. Le parcours, le scénario, qui font partie de la deuxième catégorie, introduisent, avec un début et une fin, une histoire, un dédale, des surprises. Mais si le récepteur peut également participer lui-même au drame, en sortir transformé, différent à la fin de ce qu'il était en entrant, alors le message

est plus fort, car il opère en lui un changement, une métamorphose.

Un autre défaut récurrent des différents jeux précités est que l'interaction est très souvent limitée à une interaction homme-machine, alors qu'un des apports les plus importants de la mise en ligne est bien de permettre de communiquer avec un grand nombre d'interlocuteurs potentiellement accessibles. Certains jeux autorisent toutefois une communication asynchrone par l'intermédiaire de forum, mais aucun n'utilise les technologies du réseau pour offrir une communication synchrone, par exemple via un espace de *chat*. Nous avons cité l'exception de *Second Life*, mais il ne s'agit pas, comme dit, d'un espace initialement pensé comme jeu éducatif: c'est par une forme de subversion qu'il est utilisé par certains pédagogues pour apprendre les langues.

Cette possibilité de communiquer en direct avec des personnes réelles est pourtant fondamentale puisqu'elle permet de pratiquer la langue et d'évaluer plus sûrement ses capacités de compréhension et de production en constatant immédiatement l'échec ou la réussite de la communication. Le locuteur se sent plus libre de poser les questions qui lui traversent l'esprit ou bien de demander de reformuler en cas d'incompréhension, ce qu'il ne fait pas dans le cas d'une communication asynchrone parce que la réponse peut se faire attendre longtemps et même ne jamais venir.

En résumé, ces jeux éducatifs ou ces applications récupérées à des fins ludo-éducatives, ne font pas usage simultanément de toutes les possibilités des technologies de réseau. Certains sont immersifs et interactifs, mais ne sont pas ludiques. D'autres sont plus ou moins ludiques, mais faiblement interactifs ou immersifs. La simulation d'une situation de communication réelle est généralement absente. Ces insuffisances ont amené quelques chercheurs à s'intéresser aux applications des jeux en ligne massivement multi-joueurs, en raison précisément de la simulation qu'ils proposent de situations d'échanges sociaux. Ce sont ces expériences que nous allons décrire maintenant.

L'application des MMOG à l'apprentissage des langues

L'intérêt des MMOG

Les MMOG (pour *Massively Multiplayer Online Games*) sont des jeux vidéo en ligne caractérisés par la participation d'un très grand nombre de joueurs (plusieurs milliers) par l'intermédiaire d'un réseau accessible par Internet. Ils se définissent habituellement par trois critères: 1. l'univers de jeu n'est accessible que par le réseau, 2. il est persistant (c'est-à-dire que le jeu continue même quand les joueurs ne sont pas connectés), et 3. un très grand nombre de joueurs peuvent y participer simultanément (en général plusieurs milliers) (Schmoll P. 2008). L'extension mondiale d'Internet à la fin des années 1990 a permis à ce type de jeu de devenir aujourd'hui un phénomène social et économique non négligeable.

Il existe différentes variétés de MMOG. Les plus répandus sont les jeux de rôle d'aventure (MMORPG pour *Massively Multiplayer Online Role Playing Games*), dont le titre le plus connu est *World of Warcraft*, un jeu qui annonce plus de douze millions d'abonnés en 2010. Le joueur y incarne un personnage, humain, elfe ou nain, doté de caractéristiques et de compétences particulières. Il part à la découverte d'un monde médiéval fantastique peuplé de créatures dangereuses qu'il doit affronter, de préférence en équipe, pour débusquer des trésors ou des artefacts magiques. D'autres MMOG sont des jeux de tir en vision subjective ou des jeux de stratégie en ligne. Enfin, les univers virtuels de type *Second Life* sont parfois considérés comme des MMOG: les discussions restent ouvertes à ce sujet, car, ainsi que nous l'avons souligné, les concepteurs de ces univers, qui sont également persistants, n'y ont pas implémenté de scénario de jeu, mais les participants les approchent d'une certaine façon comme une gigantes-

que aire de jeu ou comme un jeu de construction virtuelle en ligne.

« À la différence des jeux vidéo dont l'espace est circonscrit à l'équivalent d'une arène de combat dans un temps donné, les « mondes persistants » ne s'arrêtent pas. La partie dans laquelle évolue le joueur est perpétuelle. L'univers est accessible 24 heures sur 24, sept jours sur sept. Que l'on soit connecté ou non, le temps du jeu ne s'arrête jamais, le cycle des jours et des nuits se poursuit. Hors connexion, les installations du joueur restent dans l'univers et, lorsqu'il se reconnecte, il retrouve le jeu tel qu'il a évolué depuis le moment où il l'avait laissé » (Schmoll P. 2008, p. 69). Les participants à ces jeux vivent ainsi les uns avec les autres, à l'intérieur du jeu dans le cadre des guildes et clans au sein desquels ils coopèrent où s'affrontent, et en marge du jeu, sur les sites de discussion et dans les rencontres « in real life ». Cette sociabilité représente des dizaines d'heures de connexion par semaine (IDATE 2000), ce qui a conduit des chercheurs en sciences humaines et sociales à envisager l'utilisation dans une perspective didactique du fort facteur motivationnel suscité par les communautés en ligne (Manes & Hazé 2009, Schmoll L. & P. 2011).

En effet, les univers persistants recréent en quelque sorte *in vitro*, dans un espace simulé, les conditions d'une vie sociale qui permettent de mettre en œuvre les recommandations du Cadre Européen de Référence des Langues, lequel stipule que l'apprentissage des langues étrangères doit désormais avoir recours aux mises en situation concrètes. Cette approche n'est possible dans la réalité qu'à envisager d'immerger les apprenants dans la vie quotidienne d'un pays qui parle la langue à apprendre. Les univers persistants permettent de contourner cette difficulté en simulant ces conditions par l'immersion dans un espace virtuel où les apprenants rencontrent des locuteurs de la langue à apprendre, eux-mêmes réels ou virtuels (des agents conversationnels actionnés par l'application) et interagissent avec eux dans le cadre d'activités concrètes simulées.

L'espace tridimensionnel suscité par l'environnement graphique 3D

ou 2D isométrique renforce encore la simulation et l'immersion. L'apprenant incarne un personnage, qu'il déplace et anime dans un contexte qui permet des actions situées, comme dans *Second Life*, ce qui ajoute une dimension par rapport aux simples chats, forums et blogs, dans lesquels l'interaction est moins immersive.

Ces jeux massivement multi-joueurs pour l'apprentissage des langues sollicitent ainsi l'ensemble des possibilités offertes par les technologies de réseau : l'immersion, la simulation, l'interactivité en réseau et la stimulation ludique. Ils entrent dans une catégorie nouvelle à la fois de jeux éducatifs et de MMOG qu'ils contribuent à susciter et qu'on pourrait désigner par le terme de « Jeux sérieux massivement multi-joueurs en ligne » ou MMOSG (pour *Massively Multiplayer Online Serious Games*).

L'exemple de *Zon*

*Zon*⁶ est un jeu massivement multi-joueurs en ligne développé à partir de 2007 pour l'apprentissage du chinois mandarin par l'Université du Michigan, à l'initiative de Yong Zhao, professeur à l'Institut Confucius (Zhao 2008). Le développement de ce jeu a bénéficié d'un concours de 1 million de dollars du Chinese Language Council International.

Le jeu est basé sur le parcours d'un touriste qui arrive pour la première fois en Chine. Au fur et à mesure de la progression, le joueur a la possibilité de devenir un résident, puis un citoyen de cet univers chinois virtuel. Chaque tableau propose des unités d'apprentissage par tâches de la langue, de la culture et des usages quotidiens de la société chinoise, qui permettent d'accumuler des points. Le jeu commence par le choix d'un avatar, qui est ensuite plongé dans un univers



Capture d'écran du jeu *Zon*

graphique en 2D isométrique, au sein duquel il se déplace et interagit avec les personnages animés par l'application. L'interface est conçue pour un apprenant parlant l'anglais au départ. Le joueur peut acheter, vendre, échanger des objets, gagner des points en résolvant des problèmes et en aidant les autres joueurs à les résoudre. Dormir, se reposer, manger, boire et accomplir des tâches permettent d'augmenter la jauge d'énergie personnelle, qui tend autrement à décroître quand on est connecté.

L'apprentissage de la langue et de la culture utilise diverses fonctionnalités de l'interface. La commande « about » permet, en pointant un objet, d'obtenir son nom en anglais et en chinois (caractères et transcription phonétique), ainsi que des informations contextuelles en anglais. La commande « observe » permet d'obtenir de la part d'un personnage animé par l'application des séquences conversationnelles

préenregistrées, écrites et vocales, qui constituent d'après le manuel la source la plus importante d'apprentissage. Il est possible de cliquer sur les mots ou les phrases pour avoir des explications détaillées en anglais. La commande « explore » permet, à partir de certains objets, d'engager une action ou d'être sollicité pour une tâche. Les commandes d'apprentissage approfondi permettent, toujours en cliquant sur certains objets, de déclencher des séquences vidéo (commande « learn » : par exemple, en cliquant sur la vitrine d'un magasin, on visionne une cliente achetant des habits), de regarder des émissions télé (« Zon TV »), de lire des nouvelles (« Zon Newspaper »), de jouer dans une salle d'arcade à des petits jeux à base linguistique (« Game Arcade »).

L'interaction avec des personnages non joueurs (PNJ) animés par l'application est sollicitée à l'occasion d'actions telles qu'acheter des produits

dans un magasin. Aux questions posées par un PNJ, on répond en choisissant dans une liste la réponse ayant la structure et/ou la prononciation correctes. Une interface de chat permet de communiquer avec les autres joueurs. Le système d'échanges, d'achats et de ventes avec les PNJ fonctionne également entre joueurs.

Zon repose donc essentiellement sur un système d'échanges économiques, comparable à ce que l'on peut trouver dans un univers tel que Second Life, et sur des tâches confiées au participant, récompensées par des gains en « points de vie » et en « Zon dollars », la monnaie du jeu.

L'approche didactique reste néanmoins assez classique et se limite à de l'apprentissage en compréhension avec un dictionnaire de traduction.

Le projet Thélème

Thélème est un projet de jeu en ligne massivement multi-joueurs pour l'apprentissage du français langue étrangère dont le premier synopsis a été déposé par Patrick Schmoll en 2007. Un prototype⁷ a été réalisé de 2008 à 2009 dans le cadre de l'Université de Strasbourg et du CNRS, et le développement du jeu complet a été confié à Almédia, une start-up créée en 2009 à cet effet. À la différence de Zon, ce projet n'a pas encore trouvé de financeur privé ou public pour l'accompagner au-delà de la phase du prototype.

Le concept de Thélème est de faire appel à l'ensemble des possibilités offertes par les technologies de réseau : l'interaction, l'immersion, la simulation et la ludicité. Dans la version aboutie du jeu, l'apprenant est immergé dans un univers en 2D isométrique dans lequel son personnage peut se déplacer et effectuer des actions en contexte. Il y rencontre en temps réel des PNJ et des milliers d'autres participants, francophones ou non, avec qui il doit se confronter ou coopérer pour la réalisation de missions ludiques, proposées par le programme ou, mieux encore, et davantage que dans Zon, émergeant spontanément de l'interaction sociale.

Comme dans Zon, des PNJ proposent au joueur de réaliser des missions,



Capture d'écran du jeu Zon

dont certaines sont des tâches simples, surtout pour les débutants. Mais dans les niveaux plus avancés, les missions de *Thélème* impliquent de la part du joueur des stratégies d'interprétation et de formulation. En effet, le principe retenu, en conformité avec les recommandations du Cadre Européen de Référence des Langues, est d'immerger d'emblée l'apprenant dans un univers qui ne pratique que la langue à apprendre. Il n'y a pas, comme dans *Zon*, de présentation en anglais ou dans la langue maternelle de l'apprenant, ni de traduction dans le dictionnaire des termes de la langue-cible dans la langue-source. Le joueur est donc dans les conditions qui seraient celles d'un immigré ou d'un touriste ignorant au départ tout de la langue du pays. Il lui faut développer des stratégies simila-

res à celles qu'il utiliserait en l'absence d'un interprète ou de moyens de traduction.

La conception de *Thélème* a nécessité en conséquence une réflexion sur les moyens d'accès au sens spécifiques permettant de faire comprendre au joueur les instructions des PNJ et les tâches à accomplir (Schmoll L, 2009). En présentiel, l'enseignant s'appuie sur les moyens para-verbaux (les gestes) et sur le contexte. Dans *Thélème*, la gestuelle étant exclue, les modules didactiques utilisent essentiellement les indices contextuels. Par exemple, un PNJ demande au joueur de faire les courses pour lui : il doit donc passer par différents commerces, tels que la boulangerie, la boucherie, etc. Pour chaque type de commerce, sa liste de course lui présente par écrit ce qu'il

doit acheter. Dans le magasin, un présentoir comporte plusieurs produits et le joueur peut cliquer sur chaque produit pour en obtenir le nom, qu'il peut rapprocher des noms qu'il a sur sa liste de courses.

L'approche utilise également les inférences ou interprétations effectuées par l'apprenant à partir du contexte: par exemple, avant de demander quelque chose à un PNJ, le joueur est pris dans une queue de clients et voit le précéder une série de personnages qui demandent la même chose, ou quelque chose de différent mais dans une formulation qui présente la même structure, celle qui est précisément à apprendre. Il peut déduire de la répétition de la forme que c'est dans cette dernière qu'il doit présenter sa requête. Les missions ne constituent



Capture d'écran du jeu *Thélème*.

donc pas des exercices passifs dans lesquels l'apprenant se contente de faire des choix dans des listes fermées : elles demandent une position active d'exploration et d'interprétation, suivies de tentatives de formulation.

Passés ces exercices didactiques, le cœur du concept repose sur la dynamique communautaire qui est celle d'un jeu massivement multi-joueurs. Comme *Zon*, *Thélème* propose un système d'échanges monétarisés qui donne lieu à un *gameplay* économique (acquérir le plus de points et de monnaie possible). Les points sont collectés à l'issue des missions confiées par les PNJ, mais également du fait des interactions entre joueurs : le moteur de l'application repère et note la production écrite des participants qui chattent entre eux. Le joueur qui communique reçoit des points, celui qui communique en français en reçoit davantage encore, dans l'objectif du concept qui est d'encourager la pratique. L'application repère également qui écrit en français et qui écrit mal ou peu, et récompense en points de « charisme » les francophones qui font la démarche d'aller vers les allophones pour communiquer avec eux.

Le facteur ludique est considéré comme essentiel au concept, car le but est d'attirer des francophones dans le jeu, or ceux-ci n'ont pas de raison de s'y rendre pour apprendre le français : ils y vont pour jouer. Il y a là un renversement de paradigme dans la façon d'approcher le ludo-éducatif, car le jeu n'est plus périphérique à l'apprentissage, comme dans la conception classique, où il est subordonné à la finalité d'un cours, le temps de celui-ci : il devient un objectif en soi, et il peut se présenter dans nombre de cas que l'on vienne à *Thélème* d'abord pour jouer et rencontrer des gens, et que ce soit par une sorte de retombée secondaire que par surcroît on y apprenne ou on y perfectionne ses compétences dans la langue et la culture françaises.

Un analyseur des freins à l'innovation en didactique

La remarque qui précède indique que les évolutions en cours dans le ludo-éducatif, permises par les nouvelles technologies, et notamment les technologies de réseau, fonctionnent comme un analyseur des pratiques pédagogiques, des cadres de pensée qui configurent ces pratiques, et des freins institutionnels et cognitifs qui de ce fait entravent l'innovation en matière didactique.

Les jeux en ligne tels que *Zon* ou *Thélème* présentent un intérêt pédagogique lié aux ressorts qu'ils utilisent, mais ils entrent également en conflit avec les modèles d'apprentissage classiquement à l'œuvre dans l'enseignement et la formation, avec les modèles de l'acteur (de l'acteur-apprenant et de l'acteur-enseignant) qui leur sont sous-jacents, voire avec les modèles sociaux (les systèmes de valeur) qui les sous-tendent encore plus profondément.

Il n'est donc pas inutile, pour terminer, de souligner les plus saillants de ces freins à l'innovation, en ce qu'ils conditionnent les évolutions futures dans le domaine.

La place du jeu en éducation

Dans le prolongement de Patrick Schmoll, traitant de l'oxymore « jeux sérieux »⁸, on peut considérer que le ludo-éducatif, qui est à la source historique de cette notion, est déjà en soi un projet paradoxal, puisqu'il assigne une finalité sérieuse à un dispositif qui par définition est orienté vers le futile et le gratuit. Les relations entre le jeu et l'apprentissage restent ambiguës dans nos sociétés dominées par la valeur travail, et notamment dans le périmètre sacré de l'école. L'école reste faite par des premiers de la classe pour des premiers de la classe. Les pédagogues voient au mieux le jeu comme un moyen d'apprentissage, subordonné à un objectif qui entretient une distinction fermée entre le futile et l'utile. Le ludo-éducatif hérite des effets de cette manière de pen-

ser. Les pédagogues proposent à leurs ouailles des « jeux » que ces derniers acceptent dans le cadre institutionnel de la salle de classe, mais qu'ils délaissent bien entendu dès qu'ils sont rentrés chez eux, au profit de jeux bien plus attrayants, et surtout bien plus jouables au sens où le parcours n'y est pas autant balisé et l'issue aussi prédictible. Les pédagogues ne peuvent cependant accorder au jeu qu'un statut satellitaire, à la périphérie de l'enseignement, car apprendre est un *travail* : un travail pour l'apprenant, qu'on ne peut donc laisser errer durablement et sans limite dans un espace ludique qui l'en divertit ; mais également un travail pour l'enseignant, qui fait reposer sur ses missions éducatives son identité professionnelle et sociale. Enseigner est un travail « sérieux » qui ne saurait prendre le risque d'être confondu avec celui, ludique, d'un animateur social par exemple, qui « joue » avec les jeunes dont il a la charge. Un concept de dispositif ludo-éducatif qui accorderait une place centrale à la fonction du jeu reste difficile à envisager pour nombre d'enseignants qui craindraient de voir leur position devenir incertaine, voire périphérique dans le processus d'apprentissage.

La place du pédagogue dans un dispositif d'auto-apprentissage

Zon aussi bien que *Thélème* ont pour particularité de s'adresser directement au bénéficiaire de l'application, l'apprenant. C'est l'une des innovations de l'idée de MMOSG : la personne qui envisage d'apprendre et de pratiquer la langue cible de l'application entre dans un espace en ligne accessible directement depuis son ordinateur, il y rencontre des milliers de locuteurs de la langue et des allophones comme lui, il réalise des missions en coopération ou en opposition avec d'autres, n'importe quand, depuis n'importe quel lieu, en fonction de ses propres décisions, négociées avec les membres de son groupe de jeu.

Le dispositif subvertit le modèle classique du jeu éducatif. Dans la conception qui reste la plus répandue parmi les enseignants et les formateurs, l'utilisation pédagogique du jeu

est restreinte à l'espace-temps du cours en salle de classe, qui est celui où l'enseignant affirme, par sa présence, son utilité en tant que professionnel. Les jeux vidéo utilisés dans cet espace sont construits sur des parties courtes, en solo face à l'ordinateur ou en réseau local (par exemple dans un labo de langues). L'enseignant ou le formateur contrôle sur les écrans l'activité des apprenants et évalue leur progression. Le jeu est clairement subordonné, non seulement aux objectifs d'un cours, mais au timing, au nombre de participants et au cadre de pensée que cette forme de transmission impose: l'apprenant rencontre la langue à apprendre au début du cours et la quitte à la fin du cours, il rencontre la langue à la première page d'un manuel et la quitte à la dernière page (Socckett 2011), et on peut donc dire qu'il la rencontre en allumant l'ordinateur et qu'il la quitte en l'éteignant à la fin du cours.

Les jeux en ligne en univers persistants sont au contraire accessibles en permanence et font partie des usages des nouveaux médias, tels les réseaux sociaux (*Facebook* en première ligne), le visionnage de films en VO, le téléchargement de musiques associé à la recherche des paroles des chansons, etc. qui conduisent à un apprentissage informel des langues étrangères (Socckett 2011). Ces dispositifs et ces usages posent le problème de la place du pédagogue, puisqu'ils sont pratiqués par les intéressés spontanément, en fonction de leurs besoins et de leurs envies, aux jours et heures qu'ils choisissent. L'utilité du cours de langue n'est pas remise en cause, mais si le pédagogue doit utiliser, ou mieux, accompagner ces pratiques, il doit admettre que ce qu'il propose, et notamment le cours, constitue un lieu et un temps subordonnés aux intérêts de l'apprenant, dans une perspective où c'est la « vraie vie » de l'apprenant qui est au centre du processus d'apprentissage. Il y a donc là une inversion de paradigme: le cours et l'enseignant deviennent périphériques au jeu, ils sont une sorte de centre de ressources au service de l'apprenant pour lui permettre d'avancer et d'évoluer dans cet espace de rencontres et de communication. Cette position satellitaire de l'apprentissage

par rapport aux processus sociaux (ici ludiques) n'est pas encore entrée dans les mœurs des institutions scolaires et universitaires, surtout dans un pays de tradition républicaine centralisatrice comme la France, où l'école conserve une aura sacrée, en tous cas dans l'esprit d'une bonne partie de son corps enseignant et de son administration.

La question de l'évaluation fonctionne à cet égard comme analyseur de cette difficulté à dépasser un cadre de pensée qui positionne l'enseignant ou le formateur au centre du processus et du dispositif d'apprentissage. Dans un jeu en ligne en univers persistant, comme dans les autres espaces en ligne où l'apprentissage s'effectue de manière informelle, l'apprenant n'a pas besoin de l'enseignant pour évaluer sa progression: il auto-évalue celle-ci, et l'aune de cette évaluation est fournie par ses progrès concrets dans la communication avec les autres. Il apprend pour améliorer les résultats de sa communication, plutôt que pour recevoir une bonne note d'un évaluateur. Lorsque nous présentons *Thélème* à un public d'enseignants, ils nous demandent assez régulièrement quels sont les moyens pour eux de suivre l'avancement de leurs élèves, ce qui n'est effectivement pas d'avantage possible dans ce dispositif qu'il n'est possible de contrôler les progrès en anglais ou en japonais des jeunes qui visionnent sur Internet les VO des séries TV et des mangas. Il existe certes des mécanismes de notation dans le jeu, mais significativement, ils ne servent pas à l'évaluation, ils sont là pour le « fun » d'un *gameplay* qui repose en partie sur l'accumulation de « points » en fonction de la quantité et de la qualité des phrases émises dans la langue-cible. La nécessité d'accumuler des points pour s'assurer une place dans la société virtuelle du jeu répond à une motivation ludique intrinsèque. Cette orientation volontairement axée sur la motivation à rencontrer les autres, à faire communauté, éloigne l'apprentissage du modèle motivationnel classique de nos sociétés, fondé sur le culte de l'effort à consentir pour un résultat lointain (Schmoll L. & P. 2011). Les facteurs moteurs de l'apprentissage sont en principe plus

forts, mais la fonction d'évaluation échappe à l'enseignant, qui y perd un des moyens de sa maîtrise de la situation d'apprentissage.

Les relais institutionnels et financiers

Les freins à l'innovation, on le voit, sont d'ordre cognitif. Mais comme ces manières de penser sont partagées par nombre d'enseignants en même temps que par leurs administrations, ils sont relayés par des freins institutionnels: les investissements des établissements et de leurs tutelles sont majoritairement orientés vers des dispositifs techniques qui ne rompent pas avec l'esprit de « sérieux » qui préside à leur conception (laboratoires de langue, tableaux blancs interactifs, espaces de travail collaboratifs, etc.). Les circuits de financement de la recherche technologique et de la recherche en didactique s'adaptent à cette configuration: il est en pratique impossible de présenter un projet de *jeu* comme étant au cœur d'un concept innovant aux plans pédagogique et technologique. Les financeurs institutionnels aussi bien que privés imposent de travailler sur des développements technologiques qui aillent à la rencontre du marché, ou plutôt de la représentation qu'ils ont du marché (ici un marché d'enseignants et d'établissements qui veulent des outils « sérieux »), ce qui à bien des égards constitue paradoxalement un frein à l'innovation, à laquelle il est demandé de ne pas chercher à imaginer d'autres manières de penser le monde.

Si on y regarde de près, le prototype de *Thélème* lui-même souffre dans sa présentation des effets des modèles qui président aux décisions de financement de l'innovation. Sa réalisation a en effet été permise sur des budgets (CNRS, Université, Région, Oseo) affectés à la valorisation de la recherche. Le dossier, pour être compris d'un public d'experts, a dû mettre l'accent sur les contenus didactiques et techniques (informatiques), et non sur les contenus de jeu, qui sont pourtant essentiels au concept. Le développement a ainsi privilégié les modules d'apprentissage à travers des missions confiées au visiteur par des person-

nages gérés par l'application. Dans la version actuelle du prototype, il y a de ce fait très peu de fonctionnalités qui en assurent la *jouabilité* et motiveraient les visiteurs à rester au-delà de l'essai de ces exercices. La didactique, qui devrait être invisible (Ollivier 2010a & b), est au contraire explicite, comme dans beaucoup des jeux que nous avons examinés plus haut: le prototype semble encore trop dessiné pour expliquer son principe aux enseignants plutôt que pour attirer les apprenants.

D'une façon générale, et pour résumer, les politiques institutionnelles et les circuits de financements en matière d'innovation souffrent inévitablement d'un point aveugle, qui n'est pas propre qu'à l'innovation en pédagogie, lequel point aveugle consiste à ne pouvoir penser les développements futurs et les axes à privilégier que dans les cadres cognitifs (les paradigmes) qui sont ceux qui nous permettent de penser l'état présent (des connaissances, des produits, des marchés...) et qui projettent une image de l'avenir dans les catégories du passé.

Bibliographie

- Alvarez J. (2007), *Du Jeu vidéo au Serious Game: approches culturelle, pragmatique et formelle*, Thèse en sciences de la communication et de l'information, Toulouse, Universités de Toulouse II (Le Mirail) et Toulouse III (Paul Sabatier).
- Caillouis R. (1958), *Des jeux et des hommes*, Paris, Gallimard.
- Chantal Manes, Jean-Claude Hazé (2009), Le village d'apprentissage virtuel des langues de l'académie d'Amiens, *Les Dossiers de l'Ingénierie éducative*, n° 65, p. 32-33.
- Caroline d'Atabékian, Caroline Jouneau-Sion (2009), Second education, splendeur et misère des univers 3D, *Les Dossiers de l'Ingénierie éducative*, n° 65, p. 26-31.
- Debray R. (1991), *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard.
- Huizinga J. (1938), *Homo ludens, proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Trad. fr. (1951), *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard.
- IDATE (2000), *Video Games in the Internet Age*, Rapport de l'IDATE, Montpellier.
- Koecher L. & Schmoll L. (2006), Internet et l'enseignement / apprentissage du Français Langue Étrangère: une exploitation limitée de ses spécificités, *Actes du Congrès européen de la FIPF*, Vienne, 2-5 novembre 2006.
- Ollivier C. (2010a), Le projet Babelweb – Approche interactionnelle et didactique invisible sur le web 2.0, *Contact+*, p. 39-42.
- Ollivier C. (2010b), Approche interactionnelle, tâches de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0: pour plus d'authenticité et moins de simulation, *Françparler*, Dossier 'Faire Faire', avril 2010, <http://www.francparler.org/dossiers/fairefaire.htm>.
- Schmoll L. (2006), Le lecteur modèle des concepteurs de sites Internet pédagogiques, *Revue des Sciences Sociales*, 36, 68-75.
- Schmoll L. (2009) Quels moyens d'accès au sens utiliser dans le cadre d'une formation en différé? Les solutions envisagées par le projet *Thélème*
- Schmoll L. & P. (2011), Communautés de jeu et motivations à apprendre. Les hypothèses didactiques de *Thélème*, un jeu multi-joueurs en ligne pour l'apprentissage des langues, *Proceedings of the Eurocall 2010 Conference, Languages, Cultures and Virtual Communities*.
- Schmoll L., Ollivier C. & Koecher L. (2010): De la difficulté de créer des aides à la réalisation de tâches sur le web 2.0, in Foucher A.-L., Pothier M., Rodrigues C. & Quanquin V. (dir), *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand (CD). Également en ligne: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Schmoll.pdf>.

- Schmoll P. (2008), Communautés de joueurs et « mondes persistants », *Médiamorphoses*, revue de l'INA, Paris, Armand Colin, 22, p. 69-75.
- Socket G. (2011), Beyond learner autonomy: a dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities, *Proceedings of the Eurocall 2010 Conference, Languages, Cultures and Virtual Communities*.
- Wastiau P., Kearney C. & Van den Berghe W. (2009), *How are digital games used in schools?*, European Schoolnet, Bruxelles.
- Zhao, Y. & Lai, C. (2008). Massively Multi-Player Online Role Playing Games (MMORPGs) And Foreign Language Education. In Ferdig, R. (Ed.), *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, New York: IDEA Group.

Notes

1. <http://www.polarfle.com/>
2. <http://www.ciep.fr/sourire/>
3. <http://recursostic.educacion.es/lenguas/francaventure/web/animaciones/>
4. Dorveaux X. (2007), Apprendre une langue dans un monde virtuel, *Le Monde*, 15 juillet 2007.
5. Cf. l'article de S. Genvo dans ce même numéro.
6. <http://enterzone.com/>
7. Téléchargeable gratuitement sur <http://www.theleme-lejeu.com>.
8. Dans ce même numéro.